
Un déclassement scolaire improbable ?

Carole Daverne



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/3561>

DOI : 10.4000/ree.3561

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Carole Daverne, « Un déclassement scolaire improbable ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 1 | 2006, mis en ligne le 01 novembre 2006, consulté le 05 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3561> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3561>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Un déclassement scolaire improbable ?

Carole Daverne¹

Résumé

Notre recherche porte sur le « déclassement scolaire » de personnes destinées à une réussite annoncée et s'interroge sur les raisons de la non-transmission d'un capital culturel et social là où elle semble prévisible. Elle montre que l'« échec » existe là où on ne s'y attend pas, à savoir dans les classes détentrices des capitaux économique, culturel et social.

Un exemple extrait de notre corpus - celui de Clémence - illustre ce constat.

L'environnement au sein duquel Clémence évolue se caractérise par la présence de capitaux multiformes. En effet, du côté paternel, son père, titulaire d'un M.B.A.², enseigne à H.E.C. ; son grand-père exerçait en tant que colonel dans l'armée de l'air. Du côté maternel, sa mère, docteur en mathématiques, occupe un poste de cadre administratif ; son grand-père était cadre commercial d'entreprise. Clémence a deux frères - l'un est ingénieur de l'I.N.S.A., l'autre entame sa cinquième année à Dauphine - et une sœur, diplômée d'H.E.C., qui est cadre commercial d'entreprise. Le nom de la famille figure dans le *Who's who*.

Par la qualité de son cadre de vie, Clémence bénéficie d'une atmosphère où les éléments de culture savante et légitime sont présents en nombre. Le capital culturel est là tant à l'état incorporé (le « bon » goût), objectivé (les livres et les œuvres d'art détenus par les parents) qu'institutionnalisé (les titres scolaires).

Elève en classe de terminale lors de notre rencontre, Clémence se situait cependant très au-dessous de la moyenne de sa classe et déclarait « *je me suis fait une raison* ». Refusée en classe préparatoire et à Dauphine, elle s'orientait vers un D.E.U.G. d'économie à l'Université de Rouen.

Cette description sommaire nuance les informations tirées d'enquêtes statistiques sur la corrélation entre la trajectoire scolaire d'une part, et des indicateurs tels que le niveau de formation et la profession des parents et grands-parents d'autre part. Par son aspect atypique, elle interroge. En effet, comment expliquer que des personnes dont l'origine socioculturelle favorisée les prédispose à une brillante trajectoire scolaire se situent en deçà des attentes familiales et se trouvent ainsi, au regard du niveau de diplôme atteint et de la position sociale occupée par les ascendants, dans une position de « déclassement scolaire » ?

¹ Maître de Conférences. Université de Nantes. Centre de Recherche en Education de Nantes.

² Master of Business Administration.

Précisons dès maintenant que notre définition de l'« échec » et du « déclassement » scolaires n'est pas statistique, mais sociologique, subjective : le niveau de réussite est à apprécier en fonction du niveau posé par les membres de la constellation familiale comme minimal ou, dit autrement, ce vocable renvoie ici à un niveau de performance désiré et/ou attendu qui n'a pas pu être atteint. Quant aux personnes issues d'un milieu socioculturel privilégié, elles sont définies empiriquement : au moins un ascendant masculin - le père et les grands-pères - appartient aux catégories « chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus » ou « cadres et professions intellectuelles supérieures ».

Avant d'exposer notre démarche de recherche, qui emprunte à la fois des méthodes quantitative et qualitative, et de faire état de nos principaux résultats, soulignons qu'à notre connaissance, et à l'exception des travaux déjà anciens de Robert Ballion (1977), l'abondante littérature en sociologie de l'éducation n'envisage pas de tels parcours atypiques de personnes issues d'un milieu socioculturel où la réussite va de soi et l'« échec » s'avère mal accepté. Si ces trajectoires ne sont pas étudiées, c'est sans doute pour au moins quatre raisons. La première est que, d'une façon générale et à l'exception des travaux de Pierre Bourdieu (1996), Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot (1998, 2000), les familles qui appartiennent aux milieux sociaux privilégiés - et plus précisément leur mode de vie - sont peu soumises à l'investigation sociologique. La seconde est que, comme le souligne Vincent de Gaujelac (1995), les régressions ne se donnent pas à voir. Parce qu'elles heurtent l'idéologie dominante qui valorise la promotion, assimile réussite individuelle et ascension sociale, elles restent dans l'oubli. La troisième raison a trait aux résistances psychologiques des personnes qui y sont confrontées ; l'« échec » entraîne des sentiments essentiellement négatifs, qui provoquent plutôt la dénégation. Les individus en régression restent silencieux. La dernière est que les phénomènes de descension sont quantitativement dérisoires.

1. Démarche de la recherche

Nous avons construit un dispositif de recherche qui tient compte de cet état des lieux ; celui-ci est basé sur des enquêtes quantitative et qualitative. Avant de les présenter, précisons que nous avons souhaité passer d'une réflexion statistique sur les lycéens scolarisés dans de « bons³ » établissements, et notamment les jeunes issus d'un milieu privilégié, à une analyse sociologique plus fine de parcours atypiques car ce passage permet de considérer des différences entre familles généralement rendues équivalentes dans les enquêtes statistiques, du fait de leur similitude du point de vue de la détention d'un capital scolaire et économique, et de montrer que rien n'est mécanique dans les processus qui mènent à la réussite scolaire. Les trajectoires étudiées, notamment du fait de leur faible représentativité, doivent être contextualisées : par exemple, que signifie avoir des parents très diplômés si ces derniers ne s'occupent pas de l'éducation scolaire de leurs enfants ?

Dans un premier temps, nous avons réalisé un travail de repérage statistique - qui sont les lycéens ? Quel jugement portent-ils sur leur scolarité ? Quelles sont leurs activités extra-scolaires ? - et diffusé une enquête aux élèves de terminale, scolarisés en section générale, dans quatre « bons » établissements, ces derniers étant susceptibles d'accueillir des jeunes issus d'un milieu socioculturel privilégié. 334 questionnaires furent diffusés ; le taux de retour est de 70%. Cette approche quantitative nous a permis de repérer des lycéens dont le parcours scolaire s'avère chaotique (redoublements, niveau scolaire jugé faible) et dont au moins un ascendant masculin appartient aux catégories « chefs d'entreprise de dix salariés et plus » ou « cadres et professions intellectuelles supérieures ».

³ C'est au regard des indicateurs de performance établis chaque année par le Ministère de l'Education Nationale que nous avons défini les « bons » lycées ; la présence de classes préparatoires vient éventuellement renforcer leur prestige.

Dans un second temps, nous avons rencontré des lycéens⁴ ; ces derniers ont participé à des entretiens semi-directifs et/ou des entretiens directifs. Lors des entretiens semi-directifs, les interviewés se sont exprimés sur des thèmes tels que leur expérience scolaire en tant que lycéen, le degré d'investissement des parents dans leur scolarité, les formes de l'autorité familiale, le soutien moral et affectif des parents, le poids des attentes familiales, le choix d'une filière au lycée et d'une orientation post-baccalauréat, leurs difficultés scolaires. Certains se sont aussi projetés dans l'avenir en imaginant trois scénarios, sur du court terme (cinq ans) et du moyen terme (dix ans) - un scénario catastrophe, un scénario idéal et un scénario réaliste - et ont tenté de se situer sur un axe dont les extrémités sont conformité et divergence par rapport au modèle familial. Parce que, à mesure que notre corpus se constituait, nous percevions en filigrane la notion d'héritage, nous avons demandé à quelques enquêtés pertinents au regard de notre objet de recherche et déjà interviewés, de se livrer à un nouvel entretien - directif -, articulé autour de l'identité (différentiation et identification aux autres), du triptyque héritage-hériter-héritier, des « originaux » de la famille et du sens attribué à l'« échec ».

Confrontée à un corpus de taille importante, nous avons eu recours à la statistique textuelle, plus précisément au logiciel ALCESTE. Sigle d'une méthodologie d'analyse statistique du discours (Analyse de Lexèmes Cooccurents dans les Enoncés Simples d'un Texte), le logiciel ALCESTE est essentiellement orienté vers l'analyse de textes homogènes et utilisé en liaison avec une analyse de contenu. Son objectif est de quantifier un texte pour en extraire les structures signifiantes les plus fortes. Certains entretiens ont également fait l'objet d'une analyse de discours.

2. Les résultats issus de l'analyse des modes de socialisation familiale

Dans le cadre de cet article, nous développerons uniquement les résultats issus de l'analyse qualitative de notre corpus et tenterons d'expliquer, au regard des modes de socialisation familiale⁵, des trajectoires scolaire atypiques. En effet, les jeunes interrogés, pourtant insérés dans un environnement favorisé, ont un niveau de réussite scolaire inférieur au niveau posé par les membres de la constellation familiale comme minimal : ils se situent en dessous, voire très en dessous, de la moyenne de leur classe et ont éventuellement connu un ou deux redoublements. D'un point de vue subjectif, ils sont en « échec ». Certains témoignent également de difficultés individuelles (toxicomanie, alcoolisme, forte angoisse...) ; ils adoptent parfois des conduites qui transgressent les règles et les normes socialement admises, se distancient avec les règles du jeu social et portent un jugement très négatif sur leur valeur scolaire.

A défaut de travaux sur les parcours scolaires « déviants » de jeunes d'origine privilégiée, nous aurions pu transposer l'idée de « névrose de classe » (De Gaujelac, 1995) ou l'idée de « honte » de son milieu d'origine (Ernaux, 1997). Les auteurs de ces études ont en commun l'expérimentation douloureuse d'une mobilité sociale ascendante, qui les conduit à renier d'où ils viennent. Toutefois, parce que nous souhaitons axer nos recherches sur l'expérience lycéenne et l'héritage familial, nous nous sommes notamment orientée vers les études de François Dubet (1991), Bernard Lahire (1995), Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1994, 1999), Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot (2000).

⁴ Il s'agit de lycéens repérés à l'issue de la passation de l'enquête par questionnaire ou présentés par des directeurs et proviseurs d'établissements. La liste des élèves interviewés figure en annexe.

⁵ Les interviewés ont évoqué lors des entretiens, non seulement les modalités de la socialisation familiale, mais aussi l'institution scolaire, les réseaux relationnels, voire l'évolution de la société et le temps de la jeunesse, autant de facteurs explicatifs de leurs difficultés scolaires et individuelles.

Considérer les modes de socialisation familiale nous amène à mettre en évidence six facteurs explicatifs de trajectoires scolaires atypiques : l'économie des relations affectives au sein de la famille, des ambitions parentales excessive, le temps de socialisation, une distance entre le mode de transmission du capital culturel par la famille et les formes scolaires d'apprentissage, le rapport à l'école des collatéraux et un contexte familial perturbé. Nous les exposerons successivement.

2.1. L'économie des relations affectives au sein de la famille

Les lycéens évoquent la structure rigide du lycée, l'existence d'un encadrement permanent et arbitraire ; ils ont un discours contestataire, discours particulièrement marqué dans les entretiens menés avec Emilie et Hugues. Le contexte familial dans lequel évolue Emilie permet de mieux comprendre son faible investissement scolaire, son attitude irrespectueuse et indisciplinée. L'économie des relations affectives au sein de sa famille met en scène des êtres aux multiples facettes - la locutrice présente son père comme un homme alcoolique et sa mère comme une femme psychologiquement fragile - créateurs d'une relation conflictuelle. L'harmonie et la cohésion familiales laissent place à une tension permanente, un climat instable. D'autres interviewés relatent aussi un climat familial conflictuel, et notamment de violentes altercations au sujet des fréquentations et des sorties.

Selon Emilie, ses parents ne donnent pas une place essentielle à l'écoute et au dialogue, n'établissent pas des relations basées sur la confiance et le soutien, se désintéressent de sa trajectoire scolaire⁶. La manière dont les membres de la configuration familiale vivent et traitent l'expérience scolaire d'Emilie, mais aussi d'Audrey, apparaît comme un élément central dans la compréhension de leur situation scolaire. Les parents transmettent des sentiments - de doute de soi ou de confiance en soi, d'indignité ou de fierté, de sécurité ou d'insécurité - dont l'influence sur la scolarité est manifeste.

Audrey - ils ont plus confiance en moi // et moi de me sentir comme / comme ça // ça aide pas non plus quoi (...) ils me prennent pour une bonne à rien je serais plus jamais capable de rien faire // ça / ça me / ça me bloque quoi / et ça je l'ai ressenti

Globalement, le faible investissement des parents d'Emilie laisse entrevoir une contradiction entre leurs espérances scolaire et professionnelle d'une part et les moyens concrets de leur réalisation d'autre part. Dès lors, il paraît difficile qu'Emilie entre dans des relations stables de construction de savoirs, de comportements.

2.2. Des ambitions parentales excessives

Quant à Hugues, son opposition aux règles du lycée et son désinvestissement scolaire sont aussi à resituer dans son environnement familial. Les parents d'Hugues témoignent de fortes ambitions scolaires, ce qui les conduit à investir ses études en les suivant et les connaissant en détail, en sanctionnant des résultats jugés insuffisants, en imposant des cours d'été intensifs, en récompensant le passage en année supérieure, en structurant l'autorité avec rigidité...

Toutefois, la rentabilité de leur comportement n'est pas à la hauteur de leurs ambitions ; leur mobilisation produit même des effets négatifs. En effet, face à l'impossibilité de contester l'autorité familiale, Hugues s'oppose à l'encadrement et au régime disciplinaire exercé par le lycée, attitude facilitée par une distance vis-à-vis des instances éducatives. Il relie son relâchement en classe de première, son désir de « décompresser », à l'investissement excessif de ses parents et la pression constante qu'ils exercent.

⁶ Soulignons que les parents d'Emilie sont intervenus dans le choix de l'établissement.

Hugues – et tout mon été j'avais mon père derrière le dos qui me disait trois heures trois heures de devoirs par jour / tout l'été / alors ça commence à faire mal / et ce qui s'est passé en début de première je me suis dit aller je prends un mois de vacances je rattraperai après et puis c'est bon / parce qu'en fait j'avais pas eu mes vacances

2.3. Le temps de socialisation

Comme le souligne Bernard Lahire, « le temps de socialisation est une condition sine qua non de l'acquisition certaine et durable des dispositions, des manières de penser, de sentir et d'agir » (1995, p.89).

Or, les individus qui détiennent les dispositions culturelles les plus compatibles avec celles exigées par l'école ne sont pas toujours ceux qui sont le plus fréquemment et durablement en contact avec l'enfant.

Quatre locutrices font allusion au temps dévoré par la gestion du quotidien ou l'activité professionnelle de leur père ou mère, si bien que le capital culturel parental ne trouve pas les moyens, en situation et en temps, de se transmettre. En effet, sans mobilisation familiale, les chances d'arriver parmi les premiers dans la course aux diplômes et de reproduire le modèle parental se trouvent réduites. Si la transmission du capital culturel peut se faire de manière « naturelle », dans la vie quotidienne, elle nécessite aussi du temps, elle a un coût.

2.4. Mode de transmission du capital culturel familial et formes scolaires d'apprentissage

L'exemple de Flavien est également intéressant. Ce jeune lycéen bénéficie, depuis son enfance, d'un environnement culturel riche : ses loisirs oscillent entre la lecture, la musique, le sport, les visites de musées et les voyages. Il dispose d'un capital culturel dense qu'il ne réinvestit toutefois pas au lycée.

Les parents de Flavien ont certes disposé du temps et des occasions pour exercer - à priori - leurs effets de socialisation scolairement positifs. Mais, l'articulation des pratiques éducatives parentales et de l'univers scolaire ne parvient pas à se réaliser du fait de la trop grande distance entre le mode de transmission du capital culturel par sa famille - libre, sous forme du plaisir - et les formes scolaires d'apprentissage - contraignantes, rigoureuses, méthodiques -. Ce constat nous amène à nuancer les travaux relatifs à l'acquisition du capital culturel - non seulement sous les dehors de l'innéité, du « cela va de soi » (Bourdieu, 1996), mais aussi à l'aide d'une mobilisation active des familles (De Singly, 1999) -, en tant que facteur de réussite scolaire. En effet, que la transmission se fasse de manière subtile, quasiment implicite, ou par un travail conscient de l'héritier et de sa famille, ouvrir les livres de la bibliothèque familiale, voyager et fréquenter les musées ne suffit pas toujours pour réussir à l'école.

Flavien – je suis allé dans tous les musées de France des beaux musées je suis allé / mon père il m'a fait prendre des cours de dessin j'ai pris des cours de piano j'ai fait le conservatoire le tennis (...) j'ai lu tout Zola tout Flaubert tout Maupassant tout Baudelaire tout Rimbaud (...) j'ai fait plein de pays en Afrique (...) moi je préfère / cent mille fois aller au Louvre que aller en cours de maths

2.5. Le rapport à l'école des collatéraux

Bernard Lahire (1995) note également que les conceptions globalisantes, qui voient en chaque famille un monde totalement cohérent, unitaire, voire uniforme, sous-estiment souvent les différences d'atouts, de dispositions, d'orientations et d'intérêt caractérisant les divers membres de la configuration familiale. Celle décrite par Pierre-Emmanuel n'apparaît pas harmonieuse, productrice de dispositions générales orientées par les mêmes principes de direction. Les comportements, les rapports à l'école et les principes socialisateurs de ses parents, parfois contradictoires, peuvent rendre compte de son faible investissement.

Pierre-Emmanuel – donc ma mère elle a pris le parti de me laisser un peu tomber enfin pas tomber mais euh / de me laisser me débrouiller quoi / tandis que mon père il était tout le temps derrière moi (...) je pense que mon père il attend beaucoup de moi mais

*ma ma mère / non je pense qu'elle est déjà elle croit déjà que je peux pas avoir un /
pfe un super avenir quoi*

D'autres entretiens révèlent des cas culturels d'intériorisation particulièrement forte de rapports familiaux à l'école. Par exemple, Flavien reproduit le schéma parental à l'identique, s'autorise dilettantisme et échecs.

Flavien – j'ai un peu le même tempérament que mes parents / mon père lui il a redoublé trois fois il s'est rattrapé aux études supérieures mais c'est comme moi les années collèges lycées il s'est laissé vivre / ma mère elle elle a redoublé qu'une fois et c'était une déconneuse

Enfin, l'héritage s'effectue pour le jeune dans les relations concrètes aux membres de la configuration familiale, qui ne se réduit pas aux figures du père et de la mère. Les frères et sœurs représentent des principes de socialisation plus ou moins favorables à une bonne adaptation scolaire. Les modèles proposés s'écartent parfois des attentes scolaires et entretenir une relation privilégiée avec un frère ou une sœur qui ne se conforme pas aux exigences éducatives contribue à expliquer une situation d'« échec ». Dans d'autres cas, ces modèles ne suffisent pas à impulser la réussite.

2.6. Un contexte familial perturbé

Des turbulences familiales, dans un milieu où le capital culturel va pourtant de soi, ont des effets négatifs sur le parcours scolaire des lycéens. Une certaine forme de stabilité familiale semble importante pour fournir les conditions d'une bonne scolarité ; un capital culturel ne se transmet pas spontanément, mais s'acquiert à travers des relations sociales durables, stables et cohérentes (Lahire, 1995).

Les relations affectives peuvent se trouver perturbées par l'évolution des destins individuels, tels que le décès d'un parent ou le départ d'un des membres de la famille. Ainsi Flavien, excellent élève au collège, a « décroché » en troisième. Le divorce de ses parents, considéré comme un point de rupture par rapport à une économie domestique stable, coïncide avec l'apparition de ses difficultés scolaires. Pierre-Emmanuel fait également référence à la séparation de ses parents et aux conflits avec son beau-père. Quant à Ninon, son père est décédé.

Pierre-Emmanuel – limite il (mon beau-père) me faisait peur quoi / et donc euh / je dirais que j'ai plus confiance en moi déjà depuis que il est parti
Ninon – le fait de d'être euh / d'être orpheline d'un père

En guise de conclusion

Pour conclure, nous tenons d'abord à souligner que l'idéal aurait été de suivre dans le temps ces lycéens, de comprendre comment se construit au jour le jour leur carrière scolaire. Les jeunes enquêtés sont effectivement à un âge où ils peuvent se récupérer, et non à un âge où se fige un destin d'« échec scolaire »... d'où l'intérêt du travail que nous avons également réalisé avec quelques adultes. De celui-ci émergent de nouvelles pistes. D'une part, il semblerait que la détention de richesses multiformes autorise à suivre une autre voie ou à « *prendre une année sabbatique* » ; la rupture serait alors un luxe. D'autre part, une pression excessive et la crainte de ne pas « être à la hauteur » des ambitions parentales pourraient expliquer que des personnes issues d'un milieu socioculturel privilégié ne suivent pas la voie tracée, l'héritage étant trop lourd à porter ; la rupture serait alors un confort.

Il est ensuite important de souligner que le discours des lycéens interrogés est un discours socialement très marqué, que le « déclassement scolaire » et l'avenir se disent différemment dans les milieux favorisés et défavorisés. Par exemple, que penser de Flavien qui souhaite

devenir « *avocat architecte n'importe quoi* » ou d'Hugues qui envisage d'exercer « *plutôt dans la lignée médecin pharmacien au dessus pourquoi pas* » ? Il nous semble qu'à niveau scolaire équivalent, pouvoir envisager de telles carrières professionnelles est un luxe d'enfant issu d'un milieu privilégié, qu'un jeune d'origine modeste ne s'autoriserait pas à formuler de telles ambitions. Que penser également du fait de prendre « *une année sabbatique* » ? La perte de temps a un sens différent selon les PCS : redoubler induit des coûts - entrée dans la vie active reportée, coûts financiers supportés par les parents - dont l'importance diffère d'un environnement familial à l'autre.

Annexe

Les lycéens interviewés

Emilie a 19 ans. Elle est externe, au lycée Jean-Baptiste de La Salle, où elle prépare un baccalauréat économique. Elle a connu un redoublement (première). Son père est cadre commercial, sa mère directrice d'un centre de formation continue. Son frère est au collège, en quatrième.

Hugues a 19 ans. Il est interne, au lycée Jean-Baptiste de La Salle. Après avoir redoublé sa première, il est maintenant en terminale scientifique. Son père et sa mère exercent respectivement en tant que pharmacien et comptable. Hugues a une sœur (CE2) et deux frères (sixième, terminale scientifique).

Flavien a 18 ans. Il est externe, au lycée Jean-Baptiste de La Salle, où il suit une première économique. Il a deux années de retard (troisième et seconde). Son père est biologiste, sa mère professeur d'anglais. Sa sœur est étudiante, en anglais.

Karine a 20 ans. Elle est interne, au lycée Jean-Baptiste de La Salle. Elle a redoublé sa sixième et échoué au baccalauréat ; elle est inscrite en terminale littéraire. Son père est assureur, sa mère au foyer. Karine a deux sœurs (CM2, Formation de monitorat équitation) et un frère (seconde).

Audrey a 19 ans. Elle est externe, au lycée François Premier. Suite à un échec au baccalauréat, elle redouble sa terminale, non plus en section scientifique, mais littéraire. Ses parents sont professeurs des écoles. Audrey a deux frères, en classe de troisième.

Isabelle a 20 ans. Elle est externe, au lycée François Premier. Après deux redoublements (première et terminale), elle prépare à nouveau un baccalauréat scientifique. Ses parents sont enseignants. Son frère et sa sœur sont de futurs bacheliers des sections scientifique et technologique.

Mathilde a 18 ans. Elle est élève en terminale scientifique, au lycée Jean-Baptiste de La Salle. Entre la première et la terminale, son niveau a baissé : elle se situait l'an passé dans la moyenne de sa classe et s'évalue cette année très en dessous de la moyenne. Son père, titulaire d'un MBA, est professeur à HEC ; sa mère, docteur en mathématiques, est cadre administratif. Mathilde a deux frères - l'un, diplômé de l'INSA, est ingénieur ; l'autre est étudiant à l'université Paris IX Dauphine - et une sœur, diplômée d'HEC, cadre commercial d'entreprise. Du côté paternel, son grand-père était colonel militaire dans l'armée de l'air et sa grand-mère couturière. Du côté maternel, son grand-père, diplômé d'une grande école, était cadre commercial d'entreprise ; sa grand-mère, issue d'une famille noble, restait au foyer.

Zoé a 18 ans. Inscrite en terminale littéraire au lycée Jean-Baptiste de La Salle, elle a « sauté » sa deuxième année de maternelle, puis redoublé son CE1. En première, elle se jugeait très en dessous de la moyenne de sa classe ; en terminale, elle s'évalue plutôt en dessous de la moyenne. Son père exerce en tant que médecin homéopathe ; sa mère, diplômée de l'ESC du Havre, est cadre de la fonction publique. Zoé a quatre frères et sœur, lycéen ou étudiants (IUT, Maths Spé, DESS). Son grand-père paternel était militaire et son grand-père maternel courtier.

Anne-Sophie a 17 ans. Elle est inscrite en terminale économique, au lycée Jean-Baptiste de La Salle. Elle n'a pas suivi la dernière année de maternelle, d'où une année d'avance dans son parcours scolaire. En première, elle se situait parmi les élèves plutôt bons de sa classe ; en terminale, elle s'évalue plutôt en dessous. Ses parents sont médecins. Anne-Sophie a deux sœurs, diplômées de l'enseignement supérieur : l'une est ingénieur agronome, l'autre vétérinaire. Du côté paternel, ses grands-parents exerçaient en tant qu'agriculteurs. Du côté maternel, son grand-père était coiffeur et sa grand-mère couturière.

Pierre-Emmanuel a 18 ans. Il prépare un baccalauréat littéraire, au lycée Pierre Corneille. En première et terminale, il estimait être dans la moyenne de sa classe. Son père, après avoir fait l'école de la marine, est devenu pilote maritime ; sa mère, bachelière, est commerçante. Pierre-Emmanuel a une sœur, étudiante dans une école d'aérospatial. Son grand-père paternel, diplômé d'une grande école, était architecte. Sa grand-mère maternelle était secrétaire.

Ninon a 18 ans. Elle est élève au lycée Pierre Corneille, en terminale économique. En première, elle se situait parmi les meilleurs élèves de sa classe ; elle n'a pas noté son niveau en terminale, mais nous précisera, après la passation de l'enquête par questionnaire pendant une heure de permanence, que ses résultats ont considérablement baissé. Son père (décédé), énarque, était sous-préfet ; sa mère, bachelière, est employée de banque. Ninon a un frère lycéen et une sœur étudiante. Du côté paternel, son grand-père était ingénieur du son et sa grand-mère maîtresse de ballet ; tous deux possédaient le baccalauréat. Du côté maternel, son grand-père était cardiologue et sa grand-mère secrétaire médicale au cabinet de son époux.

Valérie a 18 ans. Elle suit une terminale économique, au lycée Pierre Corneille. En première, elle se situait dans la moyenne de sa classe ; en terminale, elle s'évalue plutôt en dessous de la moyenne. Son père enseigne en faculté de médecine ; sa mère est infirmière scolaire. Valérie a un frère, étudiant en classe préparatoire, et une sœur, collégienne. Du côté paternel, son grand-père était chef d'entreprise et sa grand-mère secrétaire ; ils avaient le CEP. Du côté maternel, son grand-père, diplômé en droit, était notaire et sa grand-mère, diplômée d'une école d'infirmières, secrétaire.

Bibliographie

- BALLION R. *L'argent et l'école*, Paris : Stock, 1977.
BOURDIEU P. *La distinction*, Paris : Editions de Minuit, 1996.
BOURDIEU P., PASSERON J-C. *La reproduction*, Paris : Editions de Minuit, 1999.
BOURDIEU P. PASSERON J-C. *Les héritiers*, Paris : Editions de Minuit, 1994.
DAVERNE C. *Echec scolaire ou déclassement des classes favorisées ? Recherche sur des héritiers...deshérités*, Doctorat, Université de Rouen, 2003.
DE GAUJELAC V. *La névrose de classe*, Paris : Hommes et groupes éditeurs, 1995.
DUBET F. *Les lycéens*, Paris : Editions du Seuil 1991.
ERNAUX A. *La honte*, Paris : Gallimard, 1997.

LAHIRE B. *Tableaux de familles*, Paris : Gallimard Le Seuil, 1995.

PINCON M., PINCON CHARLOT M. *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris : La découverte, 2000.

PINCON M., PINCON-CHARLOT M. *Grandes fortunes, Dynasties familiales et formes de richesse en France*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1998.